

JAHRBUCH DER UNGARISCHEN GERMANISTIK 2007

herausgegeben von
Ellen Tichy und András Masát



35.814 / 2008

RII 5/64

Budapest • Gesellschaft ungarischer Germanisten
Bonn • Deutscher Akademischer Austauschdienst

Leitender Redakteur

András Komáromy

Literaturwissenschaft

Erika Hammer

Andreas Korpás

Beatrix Kricsfalusi

Sprachwissenschaft

Lydia Böttger

Dániel Czicza

Ewa Drewnowska-Vargáné

Attila Németh

Deutsch als Fremdsprache

Katalin Boócz-Barna

Viktoria Ilse

Wissenschaftlicher Beirat

Peter Canisius (Pécs)

Reinhard Fiehler (Mannheim)

Csaba Földes (Veszprém)

Géza Horváth (Szeged)

Elisabeth Knipf-Komlósi (Budapest)

Piroska Kocsány (Debrecen)

Hans Jürgen Krumm (Wien)

Klaus J. Mattheier (Heidelberg)

Dietmar Rösler (Gießen)

Hartmut Steinecke (Paderborn)

Horst Türk (Göttingen)

Redaktionsbeirat

Johanna Madléna Albert (Veszprém)

Ildikó Balázs (Nyíregyháza)

Zsuzsanna Darai (Debrecen)

Mihály Harsányi (Eger)

Tünde Katona (Szeged)

Erika Kegyes (Miskolc)

László Klemm (Budapest)

Péter Lőkös (Piliscsaba)

Lehel Sata (Pécs)

Petra Szatmári (Szombathely)

Szilvia Szatzker (Székesfehérvár)

Anschrift der Redaktion

Redaktion des Jahrbuchs der ungarischen Germanistik

z. Hd. v. András Komáromy

c/o ELTE Germanisztikai Intézet

Rákóczi út 5.

H-1088 Budapest

jug.redaktion@gmail.com

Alle Rechte vorbehalten

Kein Teil darf ohne Zustimmung reproduziert
oder unter Verwendung elektronischer Systeme
verbreitet werden.

© Redaktion und die einzelnen Verfasser

Verlag: Gondolat Kiadói Kör Budapest

Auflage: 700 Exemplare

Budapest/Bonn 2008

ISSN 1217-0216

Hergesellt mit Unterstützung durch den DAAD, aus Mitteln,
die das Auswärtige Amt bereitstellt.

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	9
--------------------------------------	---

Wohin steuert die ungarische Germanistik?

<i>Regina Hessky</i> : Wo liegt der Hund begraben? Ein Beitrag von der Grenzlinie	13
<i>Péter Bassola</i> : Wohin steuert die ungarische Germanistik?.....	18
<i>René Kegelmann</i> : Nicht ganz subjektive Bemerkungen zum Zustand der Germanistik in Ungarn nebst einigen Vorschlägen.....	21
<i>Zoltán Szendi</i> : Wohin steuert die ungarische Germanistik?	25
<i>András Kertész</i> : Sind germanistische Forschungen noch zu retten? Bemerkungen zur Situation der Geisteswissenschaften im Ungarn der Jahrtausendwende	30

Literaturwissenschaft

<i>Karl Katschthaler (Debrecen)</i> : Wozzeck/Woyzeck oder die Offenheit des Geschlossenen.....	47
<i>Zoltán Kulcsár-Szabó (Budapest)</i> : Ästhetische Identifikation, Sublimation, Katharsis	69
<i>Csongor Lőrincz (Basel)</i> : Das Beben der textualisierten Bilder (Hölderlin: „Heidelberg“)	91
<i>Lehel Sata (Pécs)</i> : Mystische Sinnlichkeit in Johann Schefflers „Cherubinischem Wandersmann“	115
<i>Csaba Szabó (Debrecen)</i> : Orkus und Schwur in Hölderlins Dichtung (ein Versuch).....	139
<i>Jean-Marie Valentin (Paris)</i> : Den Ungeheuren, den Gigantischen [und nicht / oder doch?] den Großen: Wie hätte man ihn nennen sollen? Corneille, Lessings Diktum und einige kritische Reaktionen darauf	175
<i>Anna Zsellér (Veszprém)</i> : Aneignung statt Treue in der Übersetzung. Das literarische Übersetzen am Beispiel von R. M. Rilkes „Erste Elegie“ im Ungarischen	191

Sprachwissenschaft

<i>Viktória Dabóczi (Szeged)</i> : Lapsus linguae – Versprecher in der deutschen und ungarischen gesprochenen Sprache	209
<i>Jiří Pilarský (Debrecen)</i> : Ausdrucksmittel personaler Bezugnahme: Das deutsche und das ungarische Anredesystem.....	233

<i>Heinz Vater (Köln): Veränderungen der Kasusformen im gegenwärtigen Deutschen</i>	252
---	-----

Deutsch als Fremdsprache

<i>Ilona Feld-Knapp (Budapest): Humor aus DaF-Perspektive</i>	289
<i>Tibor Vigh (Szeged): Theoretische und empirische Grundlagen zur Erforschung von Rückwirkungsmechanismen des Abiturs für DaF in Ungarn</i>	302

Rezensionen

Balogh, András F; Tarnói, László (Hg.): Deutsche Presse aus Ungarn in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Literatur, Theater, Sprache und Aspekte der Identität. Auswahl und Nachwort von Rozália Bódy-Márkus. Budapest: Argumentum, 2007. (<i>Szabolcs Boronkai</i>)	321
Balogh, András F; Tarnói, László (Hg.): „Ihr Männer auf, jetzt ruft die Zeit“ Deutsche Texte aus Ungarn zur Revolution und zum Freiheitskampf 1848/1849. Auswahl, Einleitung und Nachwort von Mária Rózsa. Budapest: Argumentum, 2006. (<i>Harald D. Gröller</i>)	323
Berend, Nina; Knipf-Komlósi, Elisabeth (Hg.): Sprachinselnwelten. / The World of Language Islands. Entwicklung und Beschreibung der deutschen Sprachinseln am Anfang des 21. Jahrhunderts / The Developmental Stages and the Description of German Language Islands at the Beginning of the 21st Century. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006. (<i>Klaus J. Mattheier</i>)	326
Brunner, Horst; Mathias Herweg (Hg.): Gestalten des Mittelalters. Ein Lexikon historischer und literarischer Personen in Dichtung, Musik und Kunst. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 2007. (<i>András F. Balogh</i>)	328
Elspaß, Stephan: Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert. Tübingen: Niemeyer, 2005. (<i>Laura Bajáky</i>)	331
Jambor, Ján: Die Rolle des Zufalls bei der Variation der klassischen epischen Kriminalliteratur in den Bärlach-Romanen Friedrich Dürrenmatts. Presov: Filozofická fakulta Presovskej univerzity, 2007. (<i>Oliver Ruf</i>)	336

Lappin, Eleonore; Nagel, Michael (Hg.): Frauen und Frauenbilder in der europäisch-jüdischen Presse von der Aufklärung bis 1945. Bremen: edition lumière, 2007. (<i>Hedvig Ujvári</i>)	339
Lethen, Helmut: Der Sound der Väter. Gottfried Benn und seine Zeit. Berlin: Rowohlt, 2006. (<i>Zoltán Szalai</i>)	342
Miladinović-Zalaznik, Mira; Motzan, Peter; Sienerth, Stefan (Hg.): <i>Benachrichtigen und vermitteln</i> . Deutschsprachige Presse und Literatur in Ostmittel- und Südosteuropa im 19. und 20. Jahrhundert. München: IKGS Verlag, 2007. (<i>Angela Korb</i>)	345
Mitterbauer, Helga; Balogh, András F (Hg.): Zentraleuropa. Ein hybrider Kommunikationsraum. Wien: Praesens, 2006. (<i>Eszter Pabis</i>)	348
Mitterbauer, Helga; Ritz, Szilvia (Hg.): Kollektive und individuelle Identität in Österreich und Ungarn nach dem Ersten Weltkrieg. Wien: Praesens, 2007. (<i>Katalin Teller</i>)	353
Neuland, Eva (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 2006. (<i>Odett Csepela</i>)	356
Sandig, Barbara: Textstilistik des Deutschen. Berlin, New York: de Gruyter, 2006. (<i>Roberta V. Rada</i>)	361
Vinckel, Hélène: Die diskursstrategische Bedeutung des Nachfelds im Deutschen. Eine Untersuchung anhand politischer Reden der Gegenwartssprache. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 2006. (<i>Attila Péteri</i>)	365
Berichte der Institute 2007	369
Jahresbibliografie 2007	387
Autorinnen und Autoren	413

Tibor Vigh (Szeged)

Theoretische und empirische Grundlagen zur Erforschung von Rückwirkungsmechanismen des Abiturs für DaF in Ungarn

1. Notwendigkeit der Untersuchung von Rückwirkungsmechanismen

Die Reform des Abiturs für Deutsch als Fremdsprache ist eine der wichtigsten Veränderungen im ungarischen Bildungssystem. Die frühere, grammatikorientierte Prüfung für Deutsch wurde durch das im Jahre 2005 eingeführte Abitur grundsätzlich verändert: Die neue Abiturprüfung verfolgt die kommunikativen Test- und Bewertungsverfahren. Von der Einführung dieser Prüfung wird die inhaltliche und methodische Modernisierung des Deutschunterrichts erwartet (Einhorn 2007: 75; Petneki 2007a: 117). Dabei stellt sich die Frage, welche Rückwirkung das neue Abitur auf den Lehr- und Lernprozess hat, und inwieweit es zur Modernisierung des Unterrichts beiträgt, also ob die von der Prüfung erwarteten Wirkungen wirklich auftreten (Eckes et al. 2005: 375).

Um auf diese Forschungsfragen eine Antwort zu bekommen, müssen vorher zwei Voraussetzungen erfüllt werden. Es ist einerseits notwendig den Unterrichtskontext, in dem diese grundsätzlich modifizierte Prüfung eingeführt wurde, genau zu kennen. Andererseits müssen die Rückwirkungsmechanismen, die diesen Prozess beeinflussenden Faktoren aus der Fachliteratur bekannt sein. Diese zwei Voraussetzungen sind sehr wichtig, weil nur dadurch möglich ist, die Hypothesen aufzustellen, die Forschungsgegenstände zu erstellen, und mit der Datenerfassung und -auswertung zu beginnen.

In der Fachliteratur wurde das reformierte Abitur im ungarischen Unterrichtskontext ausführlich dargestellt. Es gibt auch auf Deutsch veröffentlichte Publikationen, die die Ziele und die Konzeption des neuen Abiturs zusammengefasst haben (vgl. Einhorn 2002; Petneki 2002, 2007b). Es gibt aber in Ungarn bisher noch keine Publikation, die den Prozess der Rückwirkungsmechanismen vorgestellt hätte, und es wurden die Wirkungen von Prüfungen systematisch noch nicht untersucht. Diese Feststellung trifft auch auf die deutschen Sprachprüfungen zu (Krekeler 2002: 447). So schien es notwendig zu sein, eine detaillierte Fachliteraturrecherche durchzuführen¹. In diesem Beitrag geht es so nicht um die

¹ Die Fachliteraturrecherche wurde während des Studien- und Forschungsaufenthaltes an der Universität Kassel im Rahmen des Germanistischen Institutspartnerschaftsprojektes Kassel-Szeged vom Juni bis zum August 2007 durchgeführt.

Rückwirkungen des neuen Abiturs für DaF auf den Lehr- und Lernprozess, sondern um die Vorstellung der Basis für die Erfassung von Rückwirkungsmechanismen. So ist das Ziel dieses Beitrags, die relevanten Ergebnisse der Literaturrecherche zusammenzufassen und sie in die Forschungskonzeption der ungarischen Abiturprüfung für DaF einzubetten.

2. Theoretische und empirische Untersuchung von Rückwirkungsmechanismen

Das Ziel der Literaturrecherche war, die Ergebnisse von theoretischen und empirischen Forschungen über die Rückwirkungsmechanismen von Sprachtests/Sprachprüfungen² zu überblicken, um die folgenden Fragen beantworten zu können:

- (1) Wie kann die Auswirkung von Prüfungen auf den Lehr- und Lernprozess interpretiert werden?
- (2) Wie können die Rückwirkungsmechanismen beschrieben werden?
- (3) Wie kann die Wirkung der Prüfungen untersucht werden, und welche Schlussfolgerungen können aus den Forschungsergebnissen gezogen werden?
- (4) Welche Hypothesen können im ungarischen Kontext zur Analyse der Wirkung des neuen fremdsprachlichen Abiturs auf den Unterrichtsprozess gestellt werden?

Bei der Systematisierung der Studien wurde sich vor allem auf den verwendeten Begriff und auf die Begriffsbestimmung bzw. auf Modelle konzentriert, die die Rückwirkungsmechanismen darstellen. Das Ziel dieser Phase war es, ein synthetisierendes Modell zu schaffen, das die Wirkungsmechanismen einer Prüfung zusammenfassend vorstellt. Die Ergebnisse von empirischen Forschungen wurden unter folgenden Aspekten systematisiert: das untersuchte Prüfungssystem, Lehr- und Lernkontext, Ziele, Methode bzw. Ergebnisse der Forschung. Auch auf Grund dieser Informationen wurden Hypothesen gestellt, um dann das methodische Vorgehen der Forschung konzipieren zu können.

2.1. Begriffe und Begriffsbestimmung

In den englischsprachigen Publikationen werden die Auswirkungen von Prüfungen ‚washback‘, ‚backwash‘ und ‚impact‘ genannt. In der deutschsprachigen Fach-

² In dem Beitrag werden die Begriffe ‚Test‘ und ‚Prüfung‘ weitgehend synonym verwendet und die formellen und standardisierten Messverfahren darunter verstanden.

literatur greift man häufig auf diese Begriffe zurück, so spricht man vom ‚Backwash-Effekt‘, ‚Backwash-Mechanismen‘ (Schifko 2001) oder von ‚washback‘ (Grotjahn 2000). Auch deutsche Termini wie ‚Rückkopplungsphänomen‘, ‚Rückstromeffekt‘ (Schifko 2001), ‚Rückwirkungsmechanismus‘ (Krekeler 2002), ‚Rückwirkung‘ (Tschirmer 2001) oder ‚Auswirkung‘ (Krekeler 2005) werden verwendet.

Bei der Systematisierung der Verwendung der englischen Begriffe stellt Bailey (1999: 3) fest, dass zur Benennung des gleichen Phänomens unterschiedliche Begriffe mit verschiedenen Begriffsbestimmungen und Bedeutungsumfang verwendet werden. So gibt es keine Einheitlichkeit in der Fachliteratur. Im Folgenden wird auf die Interpretation der Begriffe ‚backwash‘, ‚washback‘ und ‚impact‘ eingegangen.

Bei der Interpretation der Begriffe wurden in der Angewandten Linguistik ‚backwash‘ und ‚washback‘ als Synonyme verwendet³. Beide Begriffe beziehen sich auf die Wirkung der Tests auf den Lehr- und Lernprozess (Hughes 1989: 1), auf die Teilnehmer in diesem Prozess (Alderson/Wall 1993: 117; Messick 1996: 243), auf das Lehrmaterial, auf die inhaltlichen und curricularen Veränderungen (Cheng 2005: 28), bzw. auf die Einstellung der Schüler zum Lernen (Biggs 1995: 12, zit. n. Cheng 2005: 27). Hamp-Lyons (1997: 299) und Wall (1997: 291) ergänzen dieses Begriffspaar mit ‚impact‘. Dieser Begriff bedeutet im weiteren Sinne die Wirkung eines Tests auf das Bildungssystem und auf die Gesellschaft, und ‚washback‘ (‚backwash‘) dient als eine Dimension von ‚impact‘ (Abbildung 1).

In den anderen Auffassungen werden die Begriffe Synonym zueinander verwendet, und eher zwei Aspekte von den Rückwirkungen von Tests werden genannt (Abbildung 2). Im Sinne von Bachman/Palmer (1996: 30f.) haben die Verwendung von Tests bzw. die Interpretation und Nutzung der Ergebnisse auf die Mikroebene (auf die Einzelpersonen im Unterrichtsprozess) und auf die Makroebene (auf die Gesellschaft und auf das Bildungssystem) eine Wirkung. Dieser Auffassung ähnlich ist die Definition von Shohamy (1999: 711), in der sie auch zwei Aspekte, die Wirkung von Tests auf den Unterricht (‚education impact‘) und auf die Gesellschaft (‚social impact‘), unterscheidet.

In Abbildung 1 und 2 wird versucht, die Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Interpretationen von ‚washback‘, ‚backwash‘ und ‚impact‘ darzustellen.

³ Bei der Interpretation dieser zwei Begriffe muss darauf hingewiesen werden, dass *backwash* vor allem in der allgemeinen Pädagogik (Krekeler 2002: 446) mit negativer Bedeutung (Cheng/Curtis 2004: 4) verwendet wird. In der britischen Angewandten Linguistik werden *backwash* und *washback* mit identischer Bedeutung (Alderson 2004: xi) zunächst neutral angewendet (Schifko 2001: 830).

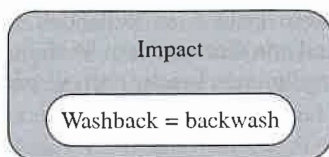


Abbildung 1: Trennung der Begriffe (nach Hughes 1989, Alderson/Wall 1993, Hamp-Lyons 1997, Wall 1997)

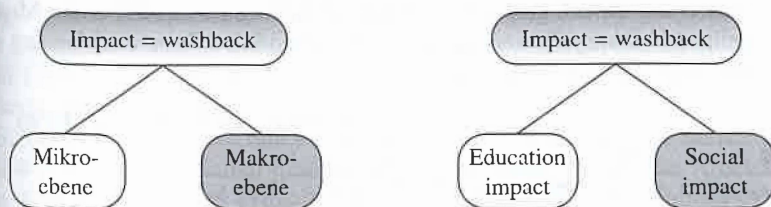


Abbildung 2: Aspekte der Rückwirkung (nach Bachman/Palmer 1996, Shohamy 1999)

Bedeutung der Farben:

- weist auf die Rückwirkung im weiteren Sinne hin
- weist auf die Rückwirkung im engeren Sinne hin
- weist auf die Rückwirkung im weiteren und engeren Sinne hin

Aus Abbildung 1 und 2 können zwei Schlussfolgerungen gezogen werden. Erstens können zwei Formen von Rückwirkungen unterschieden werden: Die Auswirkungen von Prüfungen im engeren Sinne beziehen sich auf den Lehr- und Lernprozess, auf die Teilnehmer in diesem Prozess, während die Auswirkungen von Prüfungen im weiteren Sinne sich auf das Bildungssystem und auf die Gesellschaft beziehen. Zweitens zeigt die Zusammenfassung, dass die Forscher die Begriffe immer mit weitgehendem Bedeutungsumfang verwenden (Bárdos 2002: 74). In diesem Zusammenhang stellt Krekeler (2005: 56) folgende Fragen:

„Welche Auswirkungen sind gemeint? Auswirkungen auf die Lernenden, auf die Lehrenden, auf die Einstellung zum Lernen, auf die Inhalte, auf die Methoden, auf das Curriculum, auf die Gestaltung der Lehrwerke? Sind die Auswirkungen auf alle Lerner, auf alle Lehrer gleich stark?“

Im Folgenden werden diese Fragen so behandelt, dass die Rückwirkungsmechanismen zuerst anhand von theoretischen Modellen und dann mit Hilfe von empirischen Forschungsergebnissen beschrieben werden.

2.2. Beschreibung von Rückwirkungsmechanismen durch theoretische Modelle

In einem anderen auf Ungarisch verfassten Aufsatz (Vigh 2007) wurde die Entwicklung von theoretischen Modellen ausführlich thematisiert, und ein synthetisierendes Modell geschaffen. In diesem Beitrag wird zuerst dieses Modell vorgestellt (Abbildung 3), und dann wird es anhand der Zusammenfassung der relevanten Fachliteratur beschrieben.

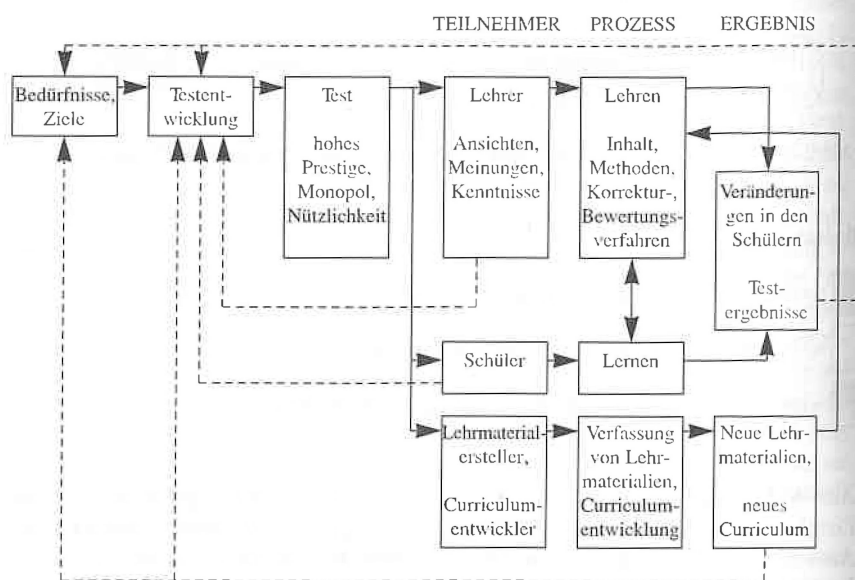


Abbildung 3: Synthetisierendes Modell der Rückwirkungsmechanismen (Vigh 2007: 151.)

Das Modell in Abbildung 3 zeigt den Grundmechanismus der Auswirkungen aufgrund des Trichotom-Modells von Backwash (Hughes 1993: 2, zit n. Bailey 1996: 262) und anhand Baileys (1996: 264) Grundmodell von Rückwirkungsmechanismen. Im Modell bedeutet die durchgehende Linie die direkte oder indirekte Wirkung des Tests auf Teilnehmer (auf Lehrer und Schüler, bzw. auf Lehrmaterialersteller und Curriculumentwickler), auf den Lehr- und Lernprozess

(auf den Unterrichtsinhalt, auf die Unterrichtsmethoden und auf die Leistungsmessung), bzw. auf das Ergebnis. Ein Test beeinflusst also zuerst die Ansichten, Meinungen und Kenntnisse der Teilnehmer, dann bestimmen diese Faktoren den Unterrichtsprozess, und zum Schluss den Inhalt und die Qualität des Lernens (Hughes 1993: 2, zit. n. Bailey 1996: 262), die durch den Test gemessen werden.

Die von den Testergebnissen ausgehende gestrichelte Linie illustriert die Rückwirkungen auf den Testentwicklungsprozess und auf die Ziele. Außerdem kann man anhand von Forschungen und Erhebungen Informationen über die Einstellungen, Attitüden der Teilnehmer erhalten. Dieser Rückwirkungszykel beeinflusst vor allem den Testentwicklungsprozess und erleichtert die angemessene Interpretation der Testergebnisse.

Das synthetisierende Modell beinhaltet anhand des konzeptuellen Modells von Saif (2006: 5) den Zielen und Bedürfnissen entsprechenden Testentwicklungsprozess. In dieser Phase ist es notwendig, eine Bedarfsdiagnose herzustellen (Tschirner 2001: 92), die einen direkten oder indirekten Einfluss auf die Ziele, auf den Typ, auf den Inhalt bzw. auf die Entwicklung und auf die Abwicklung des Tests hat. In diesem Prozess soll ein Test entstehen, der ein hohes Prestige oder Monopol und Nützlichkeit⁴ hat (Gates 1995: 102), weil diese Faktoren vor allem die Intensität⁵ der Rückwirkung bestimmen (Watanabe 2004: 20).

Das Modell in Abbildung 3 verweist auch auf den Zusammenhang zwischen Test, Unterrichtsprozess und Curriculum (curriculum alignment) (vgl. Leitzer/Vogel 1994). In der Fachliteratur werden zwei Formen: die vorherige (alignment by frontloading) und die nachherige (alignment by backloading) Anpassung unterschieden. Aus diesen Begriffen entstehen die in Tabelle 1 angegebenen Kombinationen.

	<i>Curriculumbasierte Bewertung</i>	<i>Prozessbasierte Bewertung</i>
<i>Vorherig</i>	Curriculumentwicklung, dann Testentwicklung, um die Anforderungen des Curriculums zu messen.	Unterricht, dann Testentwicklung, um den Inhalt des Unterrichts zu messen.
<i>Nachherig</i>	Beschaffung von veröffentlichten Testitems und darauf basierte Curriculumentwicklung.	Beschaffung von veröffentlichten Testitems und darauf basierter Unterrichtsprozess.

Tabelle 1: Charakteristika der Formen der Anpassung von Test, Unterricht und Curriculum (English/Steffy 2001, zit. n. Chen 2002: 31)

⁴ Nützlichkeit bedeutet hier die Möglichkeiten, die ein Test für die Kandidaten anbietet (Gates 1995: 102).

⁵ Intensität ist eine Dimension der Rückwirkungsmechanismen von Tests. Watanabe (2004: 20f.) nennt noch folgende Dimensionen: Spezifität (allgemeine und spezifische Rückwirkung), Länge (kurz oder lang), Intentionalität (beabsichtigte oder nicht beabsichtigte Wirkungen), Wert (positiv oder negativ).

Das in Abbildung 3 dargestellte Modell geht anhand der Fachliteratur davon aus, dass beim Verhältnis zwischen Test, Unterricht und Curriculum die Rolle des Tests immer betont wurde. Das zeigt auch die Argumentation von Madaus (1988: 83, zit. n. Spratt 2005: 5): „It is testing, not the ‚official‘ stated curriculum, that is increasingly determining what is taught, how it is taught, what is learned, and how it is learned.“ Im Hintergrund dieser Auffassung steht der von Bewertung gesteuerte Unterricht (measurement driven instruction). Das bedeutet, was und wie in den Tests gemessen wird, wird im Unterricht für wertvoll gehalten, und dadurch determinieren die Tests den Lehr- und Lernprozess (McEwen 1995: 42, zit. n. Cheng/Curtis 2004: 3). Diese Konzeption bezieht sich vor allem auf standardisierte Tests (z.B. auf das Abitur und auf Aufnahmeprüfungen), die wichtige Konsequenzen für Lehrer und Schüler haben (z.B. die Testergebnisse werden veröffentlicht, um auf die Qualität des Unterrichts zu schließen) (Smith 1991: 9).

Aus dem synthetisierenden Modell kann man auf die positive und auf die negative Rückwirkung schließen. Der Wert der Rückwirkungsmechanismen wird nämlich durch die Qualität des Testentwicklungsprozesses und durch die Konzeption der Anpassung von Test, Unterricht und Curriculum beeinflusst. Dieser Zusammenhang wird am Beispiel der negativen Wirkung vorgestellt. Es handelt sich um einen negativen Einfluss,

wenn Inhalt und Konstruktion des Tests nicht mit den Lehr- und Lernzielen bzw. mit der angestrebten Fertigkeit übereinstimmen. [...] Die Lerner würden sich [in diesem Fall] Fähigkeiten aneignen, mit denen sie zwar in der Testsituation bestehen, nicht aber in der realen Sprachverwendungssituation. (Krekeler 2005: 90f.)

Der Grund dafür ist, dass im Sprachunterricht nur die in der Prüfung vorkommenden Aufgabentypen und Prüfungsstrategien gelehrt werden (Perlmann-Balme 2006: 8). Die Prüfung entwickelt sich also zum „heimlichen“ Curriculum (Glaboniat/Müller 2006: 17) und die „Unterrichtskultur wird immer mehr eine Prüfungskultur.“ (Krumm 2006: 31) An diesem Punkt ergeben sich viele Fragen: Was ist genau die Verbindung zwischen Ursache und Wirkung? Kann man die negative Rückwirkung auf den Unterrichtsprozess nur dann vermeiden, wenn der Test den realen Sprachbedürfnissen entsprechend, also auf Grund der kommunikativen Sprachleistungsmessung erstellt wird? Haben also die in diesem Sinne verstandenen guten Tests eine positive und die schlechten Tests eine negative Wirkung auf den Unterricht? Anders formuliert: Verursacht die Verwendung von kommunikativen Testverfahren einen kommunikativen Fremdsprachunterricht? Oder ist der Wert der Rückwirkung von der Qualität des Tests unabhängig und wird er durch andere Faktoren bestimmt? Diese Fragestellungen deuten schon auf die in der Fachliteratur oft diskutierte Problematik, also auf den Zusammenhang zwischen Validität und Rückwirkung hin. Darüber entstanden unterschiedliche Konzeptionen, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden.

In der traditionellen Auffassung über die Wirkungsmechanismen gingen die Forscher davon aus, dass die Einführung eines neuen Tests notwendigerweise zur Rückwirkung führt, und deren Wert nur von der Qualität des Tests abhängt. So nennt Hughes (1989: 44 ff.) in seiner Konzeption („working for washback“) folgende Aspekte, um eine positive Rückwirkung zu erreichen: (1) Vertrautheit und Transparenz der Anforderungen, (2) Repräsentative, unvorhersagbare Auswahl, (3) Direktes Testen, (4) Kriteriumsorientiertheit, (5) Unterstützung und Anleitung für Lehrer⁶. Dieser Auffassung entspricht Morrows (1986: 6) Rückwirkungsvalidität („washback validity“), die die Qualität des Tests und seine Rückwirkung auf den Lehr- und Lernprozess angibt. Ein Test kann also nur dann als gültig aufgefasst werden, wenn er eine positive Auswirkung auf den Unterrichtsprozess hat. In einer anderen Konzeption nannten Frederiksen/Collins (1989: 27) „washback“ systematische Validität („systematic validity“), und in diesem Sinne ist ein Test nur dann gültig, wenn er Veränderungen im Unterrichtssystem und im Curriculum verursacht. Beide Validitätstypen wurden kritisiert, sie werfen nämlich viele Fragen auf: Wie können diese Kriterien empirisch nachgewiesen werden? (Wall 2005: 293) Ist ein Test nicht valide, wenn die Absichten der Testersteller nicht erfüllt werden? (Saif 2006: 3) Kann ein schlechter (poor) Test (dessen Inhalt mit den Zielen und Inhalten des Unterrichts nicht übereinstimmt) als gültig bezeichnet werden, wenn er irgendwelche Veränderungen in dem Unterrichtssystem betreibt? (Messick 1996: 242)

Auf Grund der Kritik der Konzeption von Morrow (1986) und Frederiksen/Collins (1989) stellen Alderson/Wall (1993: 116) fest: „washback is likely to be complex phenomenon which cannot be related directly to a test's validity.“ Im Einklang dieser Aussage gibt Messick (1996: 251) mit dem Begriff „consequential validity“ an, dass die Konsequenzen eines Tests allgemein und allein nicht stehen können, sondern sie müssen als ein Aspekt der Konstruktvalidität angesehen werden. Dieser wird auch als Aspekt der Auswirkungen⁷ („consequential aspect“) bezeichnet. Dieser Auffassung ist der Konzeption von Bachman/Palmer (1996) sehr ähnlich, in der die Auswirkung („impact“) ein Aspekt von Nützlichkeit („usefulness“) ist, der „auf die Interpretation der Ergebnisse bezogen wird und nicht als Eigenschaft des Tests angesehen wird“ (Krekeler 2005: 51). So ist es relativ schwierig, einen direkten Zusammenhang zwischen „washback“ und „Validität“ festzustellen (Ferman 2004: 245; T sagari 2007: 6) und aus diesem Grund hat allein der positive und negative Wert der Rückwirkung keinen Einfluss auf die Testvalidität.

Alderson/Wall (1993), Messick (1996) und Burrows (2004) haben darauf hingewiesen, dass der Wert der Rückwirkung von den *individuellen* Ansichten,

⁶ Die deutsche Übersetzung erfolgte nach Schiffko (2001: 831).

⁷ Die deutsche Übersetzung dieses Begriffs erfolgte nach Krekeler (2005: 50).

Meinungen und Kenntnissen der Lehrer stark abhängt. Diese Feststellung unterstützen die Forschungsergebnisse von Wall/Alderson (1993). Sie konnten empirisch nachweisen, dass die Lehrer ihre Schüler auf ähnliche Tests unterschiedlich, und auf verschiedene Tests sehr ähnlich vorbereiteten. Das kann daran liegen, dass die Grundsätze der verwendeten Testverfahren und die Philosophie des Tests für die Benutzer versteckt bleiben. So ist die Einbeziehung der Lehrer in den Testentwicklungs- und -abwicklungsprozess von großer Bedeutung (Alderson 2004). Die individuellen Überzeugungen und Attitüden der Lehrer über die Prüfung beeinflusst also stark den Unterrichtsprozess und so die Rückwirkung. Die Analyse der Rückwirkungsmechanismen wird aber durch diese Tatsache erschwert. So kann in dieser Hinsicht als ein bedeutender Fortschritt angesehen werden, dass es Burrows (2004) gelungen ist, in dem Unterrichtsverhalten der Lehrer durch qualitative Analyse bestimmte Muster festzustellen und dadurch Modelle für Lehrerprofile zu erstellen. Dieses Beispiel weist auch darauf hin, dass empirische Forschungen in diesem Bereich sehr wichtig sind, um die Rückwirkungsmechanismen genau interpretieren zu können.

2.3. Beschreibung von Rückwirkungsmechanismen durch empirische Forschungen

Im Folgenden wird nur ein Überblick über die wichtigsten Ergebnisse angegeben, auf Vollständigkeit muss aus Platzgründen verzichtet werden.

Als Ausgangspunkt der empirischen Forschungen dienen die von Alderson/Wall (1993: 120f.) aufgestellten Washback Hypothesen und die erste Analyse zu den Auswirkungen des modifizierten O-level Exams in Sri Lanka (Wall/Alderson 1993). Die anderen Forschungen in diesem Bereich stammen aus verschiedenen Teilen der Welt (z.B. aus den USA, England, Neuseeland, Australien, Japan, Hong-Kong und Israel), und sie beziehen sich auf verschiedene Forschungskontexte: auf die Wirkungen von Sprachprüfungssystemen (z.B. TOEFL, IELTS), auf Abitur und auf Aufnahmeprüfungen. Die Forschungen haben ausschließlich die Wirkung eines Tests auf die Unterrichtspraxis untersucht, es gibt keine Analyse, die die Wirkungen von Prüfungen im weiteren Sinne untersucht hätte. Da dieses Phänomen sehr komplex ist, verwendeten die Forscher die Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden, also Fragebögen, Interviews, Fokusgruppeninterviews und Unterrichtsbeobachtungen.

Die Forschungen haben die folgenden Aspekte der Rückwirkungsmechanismen untersucht: Die Wirkung von Tests (1) auf den Inhalt des Unterrichts und auf das Curriculum, (2) auf die Kursmaterialien, (3) auf die Unterrichtsmethodologie, (4) auf die Verwendung von Test- und Bewertungsverfahren, (5) auf die Gefühle und Attitüden der Lehrer und Schüler und (6) auf den Lernprozess (Chen 2002; Spratt 2005; Wall 2005).

Alderson (2004: ix-x.) fasst die Ergebnisse der empirischen Forschungen in dem Vorwort zum Buch von Cheng/Watanabe/Curtis (2004) so zusammen: Die Tests haben auf den Inhalt des Unterrichts und auf die Lehrmaterialien einen größeren Einfluss (curricularer Aspekt)⁸ als auf die Unterrichtsmethodologie der Lehrer (didaktisch-methodischer Aspekt). Die Lehrer bereiten ihre Schüler auf ähnliche Tests sehr unterschiedlich vor (individualpsychologischer Aspekt). Außerdem haben die Tests mit höherem Status eine größere Wirkung, als die Tests mit niedrigem Prestige (statusbezogener Aspekt). In den anderen Forschungsbereichen können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden. Es gibt wenige Studien, die die Auswirkung von Prüfungen auf die Bewertungspraxis untersucht hätten. Wall/Alderson (1993) stellen fest, dass die Vertrautheit mit dem Bewertungssystem der Prüfung eine wichtige Rolle bei der positiven Rückwirkung spielt. Die meisten Studien (vgl. Alderson/Hamp-Lyons 1996; Shohamy/Donitsa-Schmit/Ferman 1996; Cheng 2005) berichten darüber, dass die Lehrer oft eine negative Einstellung gegenüber der Prüfung hatten, andere weisen auf positive Attitüde zur Prüfung hin (vgl. Watanabe 1996, Hayes/Read 2004). Aus den Forschungsergebnissen geht aber nicht eindeutig hervor, welche Wirkung die positiven und die negativen Attitüden auf den Unterrichtsprozess hatten (Spratt 2005: 18). Es gibt auch wenige Studien, die die Wirkung von Prüfungen auf Lernprozesse untersucht haben (Wall 2000: 502). Ferman (2004) hat aber festgestellt, dass die Prüfung eine geringere Rückwirkung auf das Sprachlernen hatte und die Wirkung viel mehr individuell war. Nach Cheng (2005) haben in diesem Bereich die Motivation und Lernstrategien der Schüler eine entscheidende Rolle.

Zusammenfassend können drei Schlussfolgerungen gezogen werden. Erstens können die Prüfungen eine Wirkung auf die oben genannten Bereiche haben, aber sie ist nicht immer vorhanden, und sie kann verschiedene Formen und Intensität annehmen (Spratt 2005: 21). Zweitens kann festgestellt werden, dass die Wirkung von Prüfungen ein komplexes Phänomen ist, und ihre Stärke auch davon abhängt, in welchem Unterrichtskontext sie untersucht wird. Die Forschungen haben nämlich oft zu widersprüchlichen Ergebnissen geführt, so „ist die Übertragbarkeit auf andere Lehr-/ Lernsituationen fragwürdig“ (Krekeler 2002: 447). Drittens können die Lehrer Agens der Rückwirkungsmechanismen genannt werden (Spratt 2005: 27), weil die Rückwirkung eines Tests (1) von der Überzeugung, (2) den Attitüden der Lehrer gegenüber der eingeführten Prüfung, bzw. (3) der Ausbildung und (4) der Persönlichkeit der Lehrer grundlegend beeinflusst wird.

⁸ Die in Klammern stehenden Aspekte wurden auf Grund der Studie von Schiffko (2001: 831) angegeben.

3. Konzeption zur Erforschung von Rückwirkungsmechanismen

Im Folgenden werden die Kenntnisse über die im Jahre 2005 eingeführte Abiturprüfung in DaF und die Charakteristika der Rückwirkungsmechanismen integriert und Hypothesen zur Erforschung dieses Phänomens angegeben. Außerdem wird darauf eingegangen, mit welchen Forschungsgegenständen die Analyse durchgeführt werden kann.

Als Grundannahme gilt, dass die Abiturprüfung für DaF eine Wirkung auf den Lehr- und Lernprozess, auf Lehrer und Schüler und auf ihre Attitüden hat. Diese Feststellung kann durch folgende Tatsachen bestätigt werden: (1) Die Prüfung misst die kommunikative Sprachverwendung und so richtet sie sich nach den realen Sprachbedürfnissen der Schüler. (2) Das neue, zweistufige fremdsprachliche Abitur hat ein hohes Prestige, weil das Bestehen der Prüfung für die Abiturienten wichtig ist. Die Mittelstufe ist nämlich die eigentliche Abschlussprüfung in den Fachmittelschulen und Gymnasien, und die Oberstufe dient vor allem als Einstiegsqualifikation zum Hochschulstudium. So ist (3) das Abitur die einzige, das Schulsystem abschließende Prüfung. Diese Auflistung bestätigt, dass die Prüfung alle Voraussetzungen erfüllt, die bei den Rückwirkungsmechanismen notwendig sind (vgl. Abbildung 3).

Im Folgenden werden anhand der Ergebnisse der Fachliteraturrecherche Hypothesen in fünf Bereichen angegeben. (1) Es wird angenommen, dass die Prüfung den Inhalt des fremdsprachlichen Deutschunterrichts bestimmt: Wahrscheinlich wird auf die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten ein größerer Wert gelegt, z.B. auf den Unterricht von Hörverstehen, weil dies im früheren Abitur nicht gemessen wurde. (2) Die Lehrer verwenden wahrscheinlich kommunikative Lehr- und Arbeitsbücher, bzw. sie haben wegen der neuen Prüfung ihre Lehrmaterialien gewechselt. Außerdem kann angenommen werden, dass die Lehrer selbst der Betrachtungsweise der neuen Prüfung entsprechend Lehrmaterialien erstellen. (3) Die Wirkung der Prüfung auf die Unterrichtsmethodologie hängt wahrscheinlich stark von der eigenen Persönlichkeit und Einstellung des Lehrers ab. Die Kenntnisse über die neue Prüfung können aber direkt die aktuelle Unterrichtspraxis beeinflussen (Petneki 2007a: 117 f.). (4) Da die Lehrer sowohl als Korrektoren als auch als Aufgabenersteller (in der Mittelstufe bei der mündlichen Prüfung) in die Abwicklung der Prüfung involviert sind, kann im Bereich Leistungsmessung mit einem starken und direkten Rückwirkungseffekt gerechnet werden. Es wird auch angenommen, dass die kommunikativen Test- und Bewertungsverfahren im Lernprozess erscheinen (Einhorn 2007: 74). Außerdem hat wahrscheinlich die Prüfung einen Einfluss auf die Prüfungspraxis, über die angenommen werden kann, dass sie immer zuverlässiger wird. (5) Die Wirkung der Prüfung auf das Sprachlernen kann von vielen Faktoren abhängig sein (z.B. von der Einstellung der Schüler zum Lernen und von den Ansichten der Lehrer über die Attitüde der Lerner). Aus der Analyse der bisherigen Prüfungsergebnisse

des Abiturs geht aber hervor, dass die Kandidaten immer bessere Ergebnisse erreichen (Einhorn 2007; Petneki 2007b). Dabei stellt sich die Frage, ob die Lehrer nun auf die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten einen größeren Wert legen, oder ob sie eher Prüfungsstrategien mit Hilfe von vorherigen Prüfungsaufgaben unterrichten (Einhorn 2007: 103). Aus dieser Auflistung kann festgestellt werden, dass die Prüfung sehr viele Vermutungen aufwirft, deren Untersuchung dazu beitragen kann, die Rückwirkung der neuen Abiturprüfung kennen zu lernen.

Da dieses Phänomen im ungarischen Kontext noch nicht untersucht wurde, ist es notwendig, eine erschließende Forschung durchzuführen. Dazu ist eine Fragebogenerhebung am meisten geeignet, deren Ziel ist, die die Wirkung beeinflussenden Faktoren, also die Überzeugung, Attitüden und Kenntnisse der Lehrer über die Prüfung zu analysieren. Dabei muss untersucht werden, wie die ungarischen Deutschlehrer in den Fachmittelschulen und Gymnasien die Wirkung des neuen Abiturs in ihrem Lehr- und Lernprozess empfinden, und über welche Überzeugungen und Einstellungen sie verfügen. Mit dem Fragebogen können die in Tabelle 2 angegebenen Faktoren untersucht werden.

Lehrerbezogene Faktoren

Überzeugung der Lehrer über

- die Reliabilität und Fairness der Prüfung
- die erfolgreichen Lehrmethoden
- den Widerspruch zwischen der Prüfung und der aktuellen Lehrpraxis
- das Prestige und die Nützlichkeit der Prüfung
- das Verhältnis zwischen der Prüfung und den Kursbüchern
- das Verhältnis zwischen der Prüfung und dem Unterrichtsinhalt
- das Verhältnis zwischen der Prüfung und der verwendeten Testverfahren in dem Unterrichtsprozess
- die Attitüde ihrer Schüler zum Sprachlernen

Einstellung der Lehrer zu

- der Prüfung
- den auf die Prüfung vorbereitenden Lehrmaterialien
- der Vorbereitung auf die Stunden

Qualifikationsstufe der Lehrer

- Unterrichtserfahrungen der Lehrer
- Quantität der allgemeinen methodischen Schulung
- Teilnahme an Prüferschulungen
- Kenntnisse über die Prüfung
- Verständnis der Philosophie der Prüfung

Tabelle 2: Untersuchte Faktoren, die die Rückwirkungsmechanismen beeinflussen
(nach Spratt 2005: 29)

Aus den Daten dieser erschließenden Forschung kann man Informationen darüber bekommen, auf welchen Gebieten die Lehrer am meisten die Wirkung der neuen Abiturprüfung empfinden. Außerdem können verschiedene Lehrerprofile erstellt werden. So können die Forschungsergebnisse dazu beitragen, Informationen für den Prüfungsentwicklungsprozess zu liefern und weitere Analysen in diesem Bereich durchzuführen.

4. Zusammenfassung

Das Ziel dieses Beitrags war, mit Hilfe einer Fachliteraturrecherche die Hintergründe zur Erforschung der Rückwirkungsmechanismen des Abiturs für DaF auf den Sprachunterricht zu beschreiben.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Rückwirkung von Prüfungen ein komplexes Phänomen ist, das eine direkte und eine indirekte Wirkung auf Personen (z.B. auf Kursbuchersteller, Lehrer und Schüler und deren Attitüde), auf den Lehr- und Lernprozess (auf den Unterrichtsinhalt, -methodologie und auf die Leistungsmessung), bzw. auf das Ergebnis (also auf den Inhalt und Qualität des Lernens) ausübt. Diese Wirkung ist nicht vorhersagbar, da sie von verschiedenen Faktoren abhängig ist. Darunter spielen die Ansichten, Meinungen und Kenntnisse der Lehrer eine entscheidende Rolle. Der Wert kann entweder positiv oder negativ sein, aber er hat allein keinen Einfluss auf die Testvalidität. Die empirischen Untersuchungen haben die Rückwirkungsmechanismen in verschiedenen Unterrichtskontexten analysiert und dabei wurden die quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden kombiniert verwendet.

Zwei Jahre nach der Einführung des neuen ungarischen Abiturs für DaF wird angenommen, dass die Prüfung eine empirisch nachweisbare Wirkung auf die Ansichten, Meinungen und Kenntnisse der Lehrer ausübt, die sich vor allem auf die aktuelle Unterrichtspraxis, auf den Inhalt des Unterrichts, auf Kursmaterialien und auf die Leistungsmessung beziehen. Die Prüfung hat wahrscheinlich eine indirekte Wirkung auf die Methodologie des Sprachunterrichts und auf die Qualität des Lernens, die nur längerfristig nachweisbar ist.

Die Ergebnisse der Fachliteraturrecherche haben richtungsweisende Informationen gegeben, welche Gebiete bei diesem komplexen Phänomen zu untersuchen ist. Außerdem hat die Untersuchung dazu beigetragen, theoretische und empirische Grundlagen zur Erforschung von Rückwirkungsmechanismen des ungarischen Abiturs für DaF zu leisten.

Literatur

- Alderson, J. Charles 2004: Foreword. In: Cheng, L./Watanabe, Y./Curtis, A. (Hg.): Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ, ix-xii.
- Alderson, J. Charles/ Hamp-Lyons, Liz 1996: TOEFL preparation courses: A study of washback. In: Language Testing 13/3, 280-297.
- Alderson, J. Charles/Wall, Diane 1993: Does washback exist? In: Applied Linguistics 14/2, 115-129.
- Bachman, Lyle F./Palmer, Adrian S. 1996: Language testing in practice: Designing and developing useful language tests. Oxford.
- Bailey, Kathleen M. 1996: Working for washback: A review of the washback concept in language testing. In: Language Testing 13/3, 257-279.

- Bailey, Kathleen M. 1999: Washback in language testing. Princeton, NJ (=TOEFL Monograph Series MS-15).
- Bárdos, Jenő 2002: Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata [Theorie und Praxis von Sprachleistungsmessung und -bewertung]. Budapest.
- Burrows, Catherine 2004: Washback in classroom-based assessment: A study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. In: Cheng, L./Watanabe, Y./Curtis, A. (Hg.): Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ, 113-128.
- Chen, Lih-Mei Donna 2002: Taiwanese junior high school English teachers' perceptions of the washback effect of the basic competence test in English. Doctoral Dissertation. Ohio.
- Cheng, Liying (2005): Changing language teaching through language testing: A washback study. Cambridge (= Studies in language testing, 21).
- Cheng, Liying/Curtis, Andy 2004: Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning. In: Cheng, L./Watanabe, Y./Curtis, A. (Hg.): Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ, 3-17.
- Cheng, Liying/Watanabe, Yoshinori/Curtis, Andy (Hg.) 2004: Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ.
- Einhorn, Ágnes 2002: Die Revision der ungarischen Abschlussprüfung in DaF Prinzipien und Ergebnisse der Forschungsarbeit 1996-2002. In: Ágel, V./Herzog, A. (Hg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2002, Budapest/Bonn, 315-329.
- Einhorn, Ágnes 2007: Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja [Die Reform des fremdsprachlichen Abiturs]. In: Vágó, I. (Hg.): Fókuszban a nyelvtanulás [Sprachlernen im Fokus]. Budapest, 73-105.
- Eckes, Thomas/Ellis, Melanie/Kalnberzina, Vita/Pizorn, Karmen/Springer, Claude/Szolász, Krisztina/Tsagari, Constance 2005: Progress and problems in reforming public language examinations in Europe: cameos from the Baltic States, Greece, Hungary, Poland, Slovenia, France and Germany. In: Language Testing 22/3, 355-377.
- Ferman, Irit 2004: The washback of an EFL national oral matriculation. In: Cheng, L./Watanabe, Y./Curtis, A. (Hg.): Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ, 191-210.
- Frederiksen, John R./Collins, Allan 1989: A systems approach to educational testing. In: Educational Researcher 18/9, 27-32.
- Gates, Shaun 1995: Exploiting washback from standardized tests. In: Brown, J.D./Yamashita, S.O. (Hg.): Language testing in Japan. Tokyo, 101-106.
- Glaboniat, Manuela/Müller, Martin 2006: Note „Sehr gut!“ – Aber in Bezug worauf? Referenzrahmen und Profile Deutsch in ihren Auswirkungen auf Prüfungen und Tests. In: Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 34, 14-21.
- Grotjahn, Rüdiger 2000: Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis. In: Wolff, A./Tanzer, H. (Hg.): Sprache – Kultur – Politik. Regensburg (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 53), 304-341.
- Hayes, Belinda/Read, John 2004: IELTS test preparation in New Zealand: Preparing students for the IELTS academic module. In: Cheng, L./Watanabe, Y./Curtis, A. (Hg.): Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ, 97-111.

- Hamp-Lyons, Liz 1997: Washback, Impact and Validity: Ethical Concerns. In: *Language Testing* 14/3, 295-303.
- Hughes, Arthur 1989: *Testing for language teachers*. Cambridge.
- Krekeler, Christian 2002: Die Grammatik fehlt! Fehlt die Grammatik? Rückwirkungsmechanismen von TestDaF und DSH. In: *InfoDaF* 29/5, 441-458.
- Krekeler, Christian 2005: *Grammatik und Fachbezug in Sprachtests für den Hochschulzugang*. Dissertation beim Fachbereich für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.
- Krumm, Hans-Jürgen 2006: Müssen jetzt alle dasselbe können? Vor- und Nachteile der Globalisierungsprozesse im Sprachunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 34, 30-33.
- Leitzel, Thomas C./Vogler, Daniel E. 1994: *Curriculum alignment: theory to practice*. Washington DC.
- Messick, Samuel 1996: Validity and washback in language testing. In: *Language Testing* 13/3, 241-256.
- Morrow, Keith 1986: The evaluation of tests of communicative performance. In: Portal, M. (Hg.): *Innovations in language testing: Proceedings of the IUS/NFER conference*. London, 1-13.
- Perlmann-Balme, Michaela 2006: „Das kann ich schon!“ Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren. In: *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 34, 5-13.
- Petneki, Katalin 2002: Entwicklung des Abiturkonzepts für den Deutschunterricht. In: *Deutschunterricht für Ungarn*. 17/1-2, 33-42.
- Petneki, Katalin 2007a: Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón [Der Unterricht von Fremdsprachen in Ungarn um die Jahrtausendwende]. Szeged.
- Petneki, Katalin 2007b: Problematik der Niveaustufen im neuen Abitur für Deutsch als Fremdsprache in Ungarn. In: Wolff, A./ Hunstiger, A./ Koreik, U. (Hg.): *Chance Deutsch: Schule - Studium - Arbeitswelt. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF 2006*. Regensburg (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 78), 175-186.
- Saif, Shahrzad 2006: Aiming for positive washback: a case study of international teaching assistants. In: *Language Testing* 23/1, 1-34.
- Schifko, Manfred 2001: Prüfungen, Zertifikate, Abschlüsse als Planungskategorien für den Unterricht. In: Helbig, G. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York (= *HSK* 19), 827-834.
- Shohamy, Elana 1999: Language testing: impact. In: Spolsky, B. (Hg.): *Concise encyclopaedia of educational linguistics*. Amsterdam, 711-714.
- Shohamy, Elana/Donitsa-Schmit, Smadar/Ferman, Irit 1996: Test impact revisited: washback effect over time. In: *Language Testing* 13/3, 298-317.
- Smith, Mary Lee 1991: Put to the test: the effects of external testing on teachers. In: *Educational Researcher* 20/5, 8-11.
- Spratt, Mary 2005: Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams. In: *Language Teaching Research* 9/1, 5-29.
- Tsagari, Diane 2007: *Review of washback in language testing: How has been done? What more needs doing?* Washington DC.
- Tschirner, Erwin 2001: Die Evaluation fremdsprachlicher mündlicher Handlungskompetenz: Ein Problemaufriss. In: Grotjahn, R. (Hg.): *Themenschwerpunkt Leistungs-*

- messung und Leistungsevaluation. Tübingen (= Fremdsprachen Lehren und Lernen 30), 87-115.
- Vígh, Tibor 2007: A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatása [Theoretische und empirische Erforschung der Wirkung von Prüfungen auf den Lehr- und Lernprozess]. In: Magyar Pedagógia 107/2, 141-161.
- Wall, Diane 2000: The impact of high-stakes testing on teaching and learning: can this be predicted or controlled? In: System 28/4, 499-509.
- Wall, Diane 2005: The impact of high-stakes examinations on classroom teaching. Cambridge (= Studies in Language Testing 22).
- Wall, Diane/ Alderson, J. Charles 1993: Examining washback: The Sri Lankan impact study. In: Language Testing 10/1, 41-69.
- Watanabe, Yoshinori 1996: Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. In: Language Testing 13/3, 318-333.
- Watanabe, Yoshinori 2004: Methodology in washback studies. In: Cheng, L./ Watanabe, Y./ Curtis, A. (Hg.): Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ, 19-36.